



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CAMYLLA RANYLLY MARQUES PAIVA

**PAROU POR QUÊ? POR QUE VOLTOU?
NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS PARA
O REGRESSO ÀS SALAS DE AULA**

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

CAMYLLA RANYLLY MARQUES PAIVA

**PAROU POR QUÊ? POR QUE VOLTOU?
NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS PARA
O REGRESSO ÀS SALAS DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

P149p Paiva, Camylla Ranylly Marques.

Parou por quê? Por que voltou? Narrativas de jovens e adultos para o regresso às salas de aula / Camylla Ranylly Marques Paiva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

61f. : il.

Orientadora: Maria Emilia Sardelich
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação de jovens e adultos. 2. Afastamento escolar.
3. Motivação. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 374.7(043.2)

CAMYLLA RANYLLY MARQUES PAIVA

**PAROU POR QUÊ? POR QUE VOLTOU? NARRATIVAS DE
JOVENS E ADULTOS PARA O REGRESSO ÀS SALAS DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

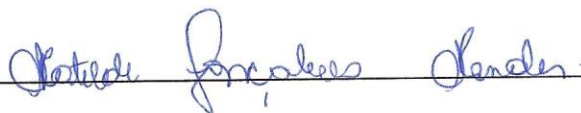
Aprovado em: 28/11/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Emilia Sardelich – UFPB

(Orientadora)



Prof.ª Ms.ª Matilde Gonçalves Mendes

(Membro da Banca Examinadora)



Prof.ª Dr.ª Quêzia Vila Flor Furtado – UFPB

(Membro da Banca Examinadora)

Dedico este trabalho a minha família que muito esteve comigo ao me instigar a realizá-lo com palavras de confiança e amor.

AGRADECIMENTO

Inicialmente, quero agradecer a Deus pela saúde, bênção e sustentação para concluir este trabalho. Meu fortalecedor!

A minha mãe Sáira e ao meu pai Carlos Roberto por todos os incentivos, apoios, confiança, noites sem dormir e, principalmente, por me motivar nos momentos mais difíceis e nunca me deixar desistir desta caminhada. Amo muito vocês!

A minha amada irmã Sabryna pela dedicação e especialmente pelos seus cuidados e amor. Minha alegria!

Grata a todos que colaboraram durante os estágios não obrigatórios, ao contribuir com conhecimentos positivos sobre Educação. Sinto-me completa nesta experiência.

Aos meus amigos e amigas pela paciência em ouvir as minhas ansiedades para concluir este trabalho. Fico muito feliz pelo carinho de vocês!

Agradeço a minha professora orientadora, Maria Emilia Sardelich, que me incentivou, tranquilizou nas horas de confrontos na vida acadêmica, que ofereceu toda sua dedicação ao contribuir nessa construção de conhecimentos, compreensão e sensibilidade. Foi maravilhoso ser acompanhada por essa pessoa que admiro muito.

*“Nós temos olhos que se abrem para dentro,
esses que usamos para ver os sonhos.”*

Mia Couto, Estórias Abensonhadas

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a temática da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por objetivo investigar os fatores que levaram um grupo de estudantes paraibanos a se afastarem da escola na idade prevista pela legislação como sendo a apropriada, como também as razões que oportunizaram a reaproximação à escola. Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos foram: apresentar os fundamentos históricos da EJA no Brasil; caracterizar um grupo de educandos que participam de formação na modalidade EJA, Ensino Fundamental, ciclo II, em uma entidade privada do estado da Paraíba; levantar os fatores que levaram ao afastamento da escola e dos estudos desse grupo de educandos; apontar as motivações para o retorno aos estudos desse grupo de jovens e adultos. O estudo de caráter exploratório fez uso de pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo das narrativas produzidas pelos estudantes em formato de carta e vídeo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em: Fávero e Freitas (2011), Freire (1983, 2010), Furtado (2015), Haddad e Di Pierro (2000), Ventura (2001), Prestes (2009) e Valdés (2014). Além do levantamento bibliográfico foram consultados documentos como: o Plano Nacional de Educação 2014-2024; o relatório A criança e o adolescente nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, da Fundação Abrinq (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017); dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes às matrículas de jovens e adultos do estado Paraíba e da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (Geeja), da Secretaria de Estado da Educação, do Governo da Paraíba. Os resultados obtidos indicam a necessidade de trabalho remunerado para sustento próprio ou da família como fator mais mencionado para o afastamento da escola na idade prevista pela legislação. A motivação para o retorno aos estudos situa-se em torno da melhora de oportunidades na vida em geral, seguida pela melhoria no mercado de trabalho, na tentativa de garantir emprego, ou remuneração, que assegure o sustento pessoal ou familiar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Afastamento Escolar. Motivação.

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) aborda la temática de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Tiene por objetivo investigar los factores que llevaron a un grupo de estudiantes paraibanos a alejarse de la escuela en la edad prevista por la legislación como la apropiada, así como las razones que favorecieron el acercamiento a la escuela. Para alcanzar ese objetivo general, los objetivos específicos fueron: presentar los fundamentos históricos de la EJA en Brasil; caracterizar un grupo de educandos que participan de formación en la modalidad EJA, Enseñanza Fundamental, ciclo II, en una entidad privada del estado de Paraíba; levantar los factores que llevaron al alejamiento de la escuela y de los estudios de ese grupo de educandos; señalar las motivaciones para el retorno a los estudios de ese grupo de jóvenes y adultos. El estudio de carácter exploratorio hizo uso de investigación bibliográfica, documental y análisis de contenido de las narrativas producidas por los estudiantes en formato de carta y vídeo. La investigación bibliográfica se basó en: Fávero y Freitas (2011), Freire (1983, 2010), Furtado (2015), Haddad y Di Pierro (2000), Ventura (2001), Prestes (2009) y Valdés (2014). Además del levantamiento bibliográfico fueron consultados documentos como: el Plan Nacional de Educación 2014-2024; el informe El niño y el adolescente en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, de la Fundación Abrinq (FUNDACIÓN ABRINQ, 2017); datos referentes a las matrículas de jóvenes y adultos del estado Paraíba y de la Gerencia Ejecutiva de Educación de Jóvenes y Adultos (Geeja), de la Secretaría de Estado de Educación, del Gobierno de Paraíba. Los resultados indican la necesidad de trabajo remunerado para sustento propio o de la familia como factor más mencionado para el alejamiento de la escuela en la edad prevista por la legislación. La motivación para el retorno a los estudios se sitúa en torno a la mejora de oportunidades en la vida en general, seguida por la mejora en el mercado de trabajo, en el intento de garantizar empleo, o remuneración, que asegure el sustento personal o familiar.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Alejamiento escolar. Motivación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Metáfora da cabeça.....	42
Figura 2. Metáfora do problema mental.....	43
Figura 3. Motivação para ler e escrever.....	45
Figura 4. Vídeo para os educandos da EJA.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo dos educandos EJA.....37

Gráfico 2. Faixa etária dos educandos EJA.....37

Gráfico 3. Estado civil dos educandos EJA.....38

Gráfico 4. Ocupação dos educandos EJA.....39

Gráfico 5. Tempo de permanência fora da escola.....39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EAD	Educação a Distância
Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA	15
2.1. Garantias destinadas a EJA	22
2.2. Educação supletiva, popular, permanente e continuada	24
3. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	29
3.1. Fatores para o distanciamento da escola na idade prevista	33
4. JOVENS E ADULTOS DA PARAÍBA	35
4.1. Análise e discussão dos resultados	36
4.2. Motivações para o retorno a sala de aula	43
4.3. Dificuldades para realização do estudo	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que, segundo consta na atual legislação educacional brasileira, não tiveram acesso ou oportunidade para concluir o processo de escolarização básica na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, em seu artigo 37, destaca a preocupação em assegurar a continuidade e acesso aos estudos para todos aqueles que não tiveram possibilidades na idade própria.

Ao longo da minha formação na Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a modalidade EJA tem despertado minha curiosidade, porém durante os estudos e observações que aconteceram no período de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, no Ensino Fundamental, algumas indagações tornaram-se mais constantes. Passei a questionar sobre quais seriam as causas que levariam jovens e adultos a deixar os estudos na idade própria e quais as razões para o retorno à escola.

Por outro lado, a oportunidade surgida em um Estágio Curricular Não Obrigatório, em uma entidade privada de âmbito nacional, com sua sede estadual na cidade de João Pessoa, que também oferece formação na modalidade EJA em outros municípios do estado da Paraíba, aguçou minha curiosidade sobre esses fatores. Foi essa curiosidade que me deixou “pacientemente impaciente” (FREIRE, 2010) e me levou ao desafio deste estudo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte de algo integrante, repitamos, do fenômeno vital. Não haveria a criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2010, p. 48).

Foi nesse contexto que tomei a decisão de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Licenciatura em Pedagogia, na área de EJA. Assim sendo, a questão que norteou a realização deste estudo foi: quais seriam as causas pelas quais jovens e adultos se distanciariam da escola e dos estudos na idade ideal e as razões que oportunizaram o regresso à escola?

Para responder a questão norteadora indicada, este TCC tem como objetivo geral: investigar os fatores que levaram um grupo de estudantes paraibanos a se distanciarem da escola na idade prevista pela legislação como sendo a apropriada, como também as razões que oportunizaram a reaproximação à escola. Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos foram: apresentar os fundamentos históricos da EJA no Brasil; caracterizar um grupo de educandos que participam de formação na modalidade EJA, Ensino Fundamental, ciclo II, em uma entidade privada do estado da Paraíba; levantar os fatores que levaram ao distanciamento da escola e dos estudos, na idade prevista pela legislação, desse grupo de educandos; apontar as motivações para o retorno aos estudos desse grupo de jovens e adultos.

Desse modo, o objeto de estudo será um grupo de educandos que cursam a modalidade EJA, no Ensino Fundamental, ciclo II, em uma entidade privada do estado da Paraíba.

De acordo com o objetivo geral deste TCC, já indicado, a metodologia que permitiu o seu desenvolvimento foi a de um estudo exploratório. Gil (2007) afirma que o estudo exploratório tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. Assim sendo, este é um estudo inicial, pois penso que servirá de base para outros mais aprofundados que espero poder realizar na área da EJA. Gil (2007) também esclarece que, habitualmente, os estudos exploratórios envolvem pesquisa bibliográfica e documental. Desse modo, foram utilizadas como principais referências bibliográficas: Fávero e Freitas (2011), Freire (1983, 2010), Furtado (2015), Haddad e Di Pierro (2000), Ventura (2001), Prestes (2009) e Valdés (2014). Além do levantamento bibliográfico foram consultados alguns documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2015); o relatório intitulado A criança e o adolescente nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Fundação Abrinq (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017); dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes às matrículas de jovens e adultos do estado Paraíba; dados da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (Geeja) da Secretaria de Estado da Educação, do Governo da Paraíba (GOVERNO DA PARAÍBA, 2015).

Além do estudo a partir das fontes bibliográficas e documentais, também busquei dados da realidade com jovens e adultos que estivessem em formação no Ensino Fundamental, ciclo II, nessa entidade privada do estado da Paraíba, para que eles indicassem os fatores que motivaram o distanciamento e o retorno aos seus estudos. Minha intenção foi a de contrastar os motivos indicados pelos jovens e adultos com as fontes bibliográficas consultadas.

A fim de obter dados para caracterizar os educandos da EJA que participaram deste estudo, desenvolvi um questionário de levantamento de perfil. O questionário aplicado encontra-se disponível no Apêndice deste TCC. Dados referentes aos fatores que levaram ao distanciamento da escola e dos estudos na idade prevista pela legislação, bem como as motivações ao retorno dos estudos na escola, foram obtidos por meio de uma narrativa oral e textual. Foram enviados para os educandos o gênero textual carta e vídeo. Tanto na carta, quanto no vídeo, busquei me apresentar aos educandos de um modo o mais próximo possível. Indiquei que realizava esse estudo exploratório e solicitei a colaboração dos mesmos para que me enviassem uma carta, ou um vídeo, em que contassem, narrassem, os motivos do distanciamento e retorno aos estudos.

Para a discussão sobre os fatores que levaram a essa intermitência no processo de escolarização, penso que é importante iniciar com uma reflexão lembrando que no retorno aos estudos esses educandos chegam com desejos, esperanças e propósitos que pretendem alcançar com essa modalidade de ensino, fazendo com que esse espaço de construção de conhecimentos colabore na realização desses objetivos, ou sonhos, na trajetória de suas vidas.

O TCC está organizado do seguinte modo: o primeiro capítulo apresenta os fundamentos históricos da EJA no Brasil. O capítulo seguinte indica quem são os estudantes da EJA a partir das fontes bibliográficas. Posteriormente se caracteriza os educandos que participaram este estudo e estão em formação na modalidade EJA, Ensino Fundamental, ciclo II, em uma entidade privada do estado da Paraíba, identificando os fatores que levaram ao afastamento e retorno aos estudos desse grupo de jovens e adultos. Por fim, as considerações a que cheguei, até este momento, com a realização do estudo.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA

O presente capítulo trata da revisão do referencial bibliográfico selecionado que fornece sustentação teórica ao estudo, ao descrever o processo histórico em que se constitui a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), seus registros com êxitos e algumas reflexões sobre sua história. Nesse intuito, apresentarei alguns fatos marcantes, a partir dos anos de 1947, no Brasil, até as primeiras décadas do século XXI. Também disserta sobre a legislação que caracteriza a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, destinada para pessoas jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino regular na idade apropriada. Neste ponto quero observar que o uso da expressão idade certa, ou idade apropriada, terá sempre por referência a legislação que utiliza essa expressão. Considero importante evidenciar que a EJA é uma possibilidade em aberto, capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo reformular sua própria história ao longo da vida.

Entre os anos de 1947 e 1950, quando se constituiu o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação (MEC), foi organizada a Primeira Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A Primeira CEAA teve como diretor geral o educador Loureço Filho (1897 – 1970) e sua finalidade era a de alfabetizar e aprofundar o trabalho educativo com os adultos. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), no período de 1952 a 1963, foi destinada para a Região Nordeste, como uma das instituições fomentadoras do processo de desenvolvimento das comunidades no meio rural.

Essas campanhas eram organizadas a partir da concepção de programas de analfabetismo. Apesar dessas limitações, contribuíram para a constituição do Movimento Educação de Base (MEB), e o desenvolvimento das zonas rurais atendidas, no sentido de despertarem para o valor humano e a responsabilidade nas diferenças entre a cidade e o campo. Essas campanhas:

Foram extintas em 1963, e sobre elas recai a crítica de que desvincular o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto econômico, social e política do País legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e identificado psicologicamente com a criança. (VENTURA 2001, p. 7).

Em 1958, no Rio de Janeiro, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com propósito de avaliar as ações realizadas, com a Campanha de Alfabetização e visando propor soluções adequadas para a questão do analfabetismo. É nesse congresso que:

[...] pela primeira vez é questionada a prioridade dada à educação, e em especial à alfabetização, como motora do pretendido desenvolvimento econômico-social. No relatório de uma das comissões do seminário preparatório realizado em Pernambuco, cujo relator foi Paulo Freire, afirma-se que o problema fundamental é a miséria do povo e propõe-se outra forma de trabalho educativo: não sobre ou para o homem, mas com ele, considerando imperativa sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é a participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 370).

A partir da citação de Fávero e Freitas (2011) nota-se como o II Congresso Nacional de Educação de Adultos é um marco histórico que se destaca, indica Paulo Freire (1921 – 1997) como relator e como este assume a liderança do suporte teórico para uma outra forma de trabalho educativo não sobre ou para os educandos, mas com eles. É a partir do suporte teórico de Paulo Freire que se configura um novo olhar teórico para a Educação de Adultos na perspectiva na Educação Popular (EP). Foi com essas novas e desafiantes propostas de outras formas de trabalho educativo que provocaram a necessidade de rever as práticas tradicionais da educação da época, partindo do princípio da educação como um ato político, isto é,

[...] é uma corrente político-pedagógica na que conflui uma diversidade de práticas. Converteu-se em um campo intelectual que frente a outras maneiras de ver e fazer educação tem uma intencionalidade política, ética e pedagógica articulada à transformação pessoal e social. Suas ideias centrais se baseiam em uma leitura crítica da sociedade e da educação conservadora; uma intencionalidade política emancipadora; o papel dos sujeitos sociais como protagonistas de sua emancipação; metodologias participativas e ativas; o diálogo de saberes e o diálogo cultural; a relação entre teoria e prática, e por isto, a importância da investigação – ação e a sistematização. (VALDÉS et al., 2014).

As palavras de Valdés *et al* (2006) apontam para a intencionalidade política, ética e pedagógica articulada a transformação pessoal e social de um trabalho

educativo com os adultos. Assim, a Educação de Adultos, na perspectiva da Educação Popular, se baseia na leitura crítica da sociedade e faz críticas a educação mecânica de apreensão das letras e enfatiza a intencionalidade política emancipadora. A Educação Popular traz um outro olhar para o papel dos educandos, pois olha para o educando como um ser ativo, capaz de participação. Esse olhar se relaciona com uma outra forma de educar, sendo ela libertadora ou problematizadora, para pôr em prática e proporcionar o protagonismo histórico dos oprimidos.

No Brasil e na América Latina, a Educação Popular em seu marco histórico esteve ligada a diversos movimentos seja pela educação, na luta pela liberdade, contra a ditadura militar e a inclusão dos sujeitos das classes populares. A Educação Popular tem se constituído como:

[...] um importante referencial teórico e instrumental para o fortalecimento de diversos atores sociais e políticos (sobretudo movimentos sociais) no terreno da sociedade civil, o que tem contribuído para a busca de uma nova qualidade da relação destes com o Estado. (PONTUAL, 2006, p. 92).

No Brasil, identificamos alguns movimentos que estiveram ligados a Educação Popular, entre os quais:

Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 371)

Os movimentos de cultura e Educação Popular tiveram impulsos na sociedade brasileira e provocaram diversas discussões e práticas, que abordam o papel da cultura no processo de conscientização.

Os movimentos de educação popular, surgidos no mesmo período, dão um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adultos, ou de educação rural, dos anos de 1940 e 1950. Foram iniciativas qualitativamente

diferentes das ações anteriores. Havia um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como orientação da ação educativa para uma ação política (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 373)

Fávero e Freitas (2011) destacam que o salto qualitativo dado pelos movimentos de cultura e Educação Popular, do início dos anos de 1960, se fundamentam no conceito de Cultura Popular, que derivou no conceito de Educação Popular. Isso quer dizer que se partia da cultura do povo, entendida como expressão de sua visão de mundo. Esses movimentos fundamentavam-se na concepção de que é a partir da cultura que se chega à conscientização e a possibilidade de transformação da realidade em uma perspectiva democrática.

O golpe militar que originou o regime militar de 1964 a 1985 alterou todo o cenário dos movimentos de cultura e Educação Popular do início dos anos de 1960. Esses movimentos foram perseguidos e o regime militar procurou silenciá-los, substituindo-os pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização que ficou conhecido pela sigla Mobral. Essa iniciativa do regime militar de 1964 a 1985 foi regulada pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Mesmo que regulamentado em 1967, o Mobral somente iniciou suas atividades três anos depois ao receber as verbas para a sua efetivação.

O Mobral teve como finalidade atender iletrados entre 15 a 35 anos do sistema escolar e acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, pois durante o regime militar os analfabetos eram evidenciados como seres marginalizados. O intuito do Mobral era oferecer a essa população os quatros primeiros anos do então denominado ensino primário, tendo como base principal a sua estrutura para alfabetização com técnicas de cálculos, leitura e escrita.

Nesse contexto, o Mobral carrega consigo alguns fracassos e críticas a respeito do seu desempenho, pois “[...] pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 128) os resultados não foram satisfatórios. O Mobral considerava possível uma rápida preparação para o mercado de trabalho. Haddad e Di Pierro (2000) sinalizam as suspeitas que recaem sobre dados estatísticos alterados pelos responsáveis do Mobral para exaltar o alcance dessa iniciativa. Os autores também destacam que essa iniciativa esteve muito distante de contribuir para a emancipação das pessoas participantes do mesmo.

A ineficiência do Mobral foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Nessa época, os críticos já diagnosticavam que a entidade estava alfabetizando poucas pessoas em relação às metas propostas. Além disso, as taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo eram muito altas. Apenas 15% dos alunos do Mobral chegavam ao fim do curso de alfabetização, e o percentual que regredia ao estágio anterior era sempre alto, qualquer que fosse o método de estimativa. Os outros problemas apontados pelos críticos se referiam à inadequação dos métodos de alfabetização adotados (FGV/CPDOC, s.d., s.p.).

O regime militar também alterou a ordem jurídica do País, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 5.692/71, que implantou o denominado Ensino Supletivo. O artigo 24 da Lei 5.692/71 apresenta o Ensino Supletivo com a missão de: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

O Ensino Supletivo, da Lei 5.692/71, preconizava reconquistar o atraso, recuperar o presente, ser modelo de educação, atender às necessidades da sociedade. Assim, esse ensino pretendia oferecer uma nova oportunidade de escolarização aos que, pela primeira vez, não a tiveram na idade adequada e satisfazendo às insuficiências de um mercado de trabalho com exigência de escolarização cada vez mais avançadas.

O Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, decretou a extinção do Mobral. Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, conhecida pela sigla Educar com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Embora, o Ministério da Educação (MEC), “apresentar-se com um discurso favorável à Fundação, gradativamente foi-se percebendo um processo de desmonte, até seu fechamento, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello” (VENTURA, 2001, p. 15). Desse modo a Fundação Educar foi extinta em 1990.

A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços para EJA. Essa Constituição é fruto da Constituinte instalada entre 1987- 1988, que contou com a

participação dos movimentos sociais que haviam sido silenciados durante o regime militar de 1964-1985. Na Constituinte de 1987-1988 foram realizados inúmeros debates sobre a questão educacional.

A intensa participação das organizações e movimentos na Constituinte gerou uma postura muito ativa e a produção de vários documentos em defesa da educação básica de 12 anos – compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos – e propostas específicas para cada uma dessas modalidades. A conquista maior, expressa na Constituição de 1988, foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo. Seu não oferecimento, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente – inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade própria (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 377).

Fávero e Freitas (2011) destacam que a conquista maior da Constituição de 1988 foi à declaração do Ensino Fundamental como direito. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 declara a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Nesse contexto, foram criados vários programas em relação à EJA, como o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), que era destinada a qualificação aos trabalhadores. Fávero e Freitas (2011) observam que:

Paradoxalmente, apesar do contexto social apontar para um novo direcionamento à EJA, retoma-se a proposta de campanhas, envolvendo os vários segmentos da sociedade, inclusive o empresariado, e fazendo parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa a baixo custo, de alfabetização das pessoas jovens e adultas (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 377).

Na década 1990 a EJA ganha um outro reconhecimento em relação à oferta nas instituições públicas, que, consequentemente, promoveram uma maior inclusão de educandos. A nova ordem jurídica da Constituição Federal de 1988 exigiu reformulações na Lei de Educação que vieram com a LDBEN, Lei nº 9.394/96. O artigo 4º indica o dever do Estado com educação escolar pública. O inciso IV, do artigo 4º, da LDBEN garante o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

De acordo com Fávero e Freitas (2011) é na defesa do direito garantido no inciso IV, do artigo 4º, da LDBEN, que se organizaram em 1998, primeiramente no Rio de Janeiro e depois foram se estendendo progressivamente aos demais estados e municípios brasileiros, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de centrar suas discussões no ensino e na aprendizagem de jovens e adultos para a melhora da qualidade do processo educativo. Os Fóruns EJA também destinaram uma atenção especial aos jovens e as rápidas transformações ocorridas no mundo do trabalho, além da universalidade do direito à educação ao longo da vida e da aprendizagem permanente como expressão do desenvolvimento humano.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou o Parecer de número 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), tendo como relator o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que, por sua vez, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução CNE/CEB n. 1/2000. O Parecer preconiza que a EJA não possui, apenas, a função de suprir a escolaridade perdida, mas também as funções reparadora, qualificadora e equalizadora, garantidas na legislação.

Campelo (2009) considera que a função qualificadora é aquela que confere maior amplitude à EJA, dada a sua perspectiva de educação permanente. A autora afirma que todos nós deveríamos usufruir dessa função qualificadora, não somente os jovens e adultos, posto que a vida é um aprendizado constante. Campelo (2009) destaca que a função qualificadora pode acontecer em qualquer momento da vida, seja no processo de escolarização ou não, inclusive naqueles momentos em que se necessita mudar de profissão, haja vista a dinâmica das transformações no cenário contemporâneo no âmbito do trabalho.

A entrada no século XXI retomou o olhar para os jovens e adultos considerando suas especificidades, suas bagagens culturais e, mesmo que essas pessoas não dominem os códigos da leitura e da escrita, são pessoas capacitadas a retomar seu potencial e habilidades dentro do seu próprio contexto social, pois

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva,..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da

escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 24)

Diante do exposto até o momento, é possível perceber como nesse processo histórico a Educação se afirma como um processo social formador de suas particularidades e especificidades dos educandos jovens e adultos.

2.1. Garantias destinadas a EJA

Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação (MEC) anunciava que a Alfabetização de Jovens e Adultos, era uma das prioridades do governo federal. Desse modo, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tendo como meta eliminar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Para cumprir com essa meta, foi criado um novo Programa com a denominação de Programa Brasil Alfabetizado (PBA), como prioridade na agenda educacional no Brasil.

O PBA se desenvolveu com o apoio de órgãos públicos estaduais, municipais, instituições de ensino superior, organizações sem fins lucrativos e o Distrito Federal, trabalhando em consonância para a continuidade dos estudos de pessoas jovens, adultas e idosas.

[...] como parte integrante da política pública de EJA, garantido a articulação com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, principais responsáveis pela oferta de educação de jovens e adultos, e destes com as instituições formadoras, responsáveis pela formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, agentes fundamentais para a efetividade do processo (MEC, 2011).

Desse modo, o PBA buscava promover a superação dos analfabéticos com 15 anos ou mais, adultos e idosos, para destacar a educação e a escolarização das pessoas ao longo da vida. Consequentemente, esse programa, como mais uma tentativa de levar a todas as pessoas que não tiveram acesso à educação na infância e adolescência, pretendeu contribuir com a possibilidade incluir essas pessoas, pois os avanços tecnológicos do mundo do trabalho fazem cada vez mais exigências.

Outra garantia dada a EJA, durante esse período, foi a sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em seu Artigo 2º define que o PNLA tem por objetivo atender alfabetizandos e alfabetizadores oficialmente cadastrados no Ministério da Educação (MEC), com livros didáticos adequados ao público da EJA. Essa iniciativa foi mais uma garantia que possibilitou o acesso de educandos e educadores ao livro didático específico para essa modalidade.

A Resolução CNE/CEN nº 3/2010 instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA. Essa Resolução apresenta 13 artigos e regulamenta aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, a certificação nos exames de EJA, o uso da Educação a Distância (EAD) na oferta e na estrutura dos cursos EJA e, por fim, sobre normatiza os exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

O artigo 3º da Resolução CNE/CEN nº 3/2010 indica que:

A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA. (BRASIL, 2010).

De acordo com a Resolução CNE/CEN nº 3/2010, a partir dos 15 anos completos, como idade mínima, os educandos podem se matricular e realizar exames supletivos de conclusão do Ensino Fundamental.

Outras garantias em relação à EJA se encontram no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, referente aos anos de 2014-2024. O PNE 2014-2024 traz aspectos que envolvem todo o sistema educacional brasileiro além de direcionar aqueles que se relacionam com a EJA, sendo eles:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a

cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2015).

Ao considerar todas as indicações para as modalidades de ensino, o PNE estipula 20 metas que visam a garantir educação acessível e de qualidade em todos os níveis da educação básica ao ensino superior - entre elas, as metas relacionadas à EJA, que são as metas 8, 9 e 10.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [...] Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [...] Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2015)

Portanto, o PNE 2014- 2024 vem a ser uma das garantias legais para a modalidade EJA e vincula-se a uma concepção de democracia que pretende elevar a escolaridade média da população brasileira e oferecer matrículas na modalidade EJA também na forma integrada à Educação Profissional.

2.2. Educação supletiva, popular, permanente e continuada

Como foi possível perceber no percurso histórico e as garantias legais para a modalidade EJA, apresentados nos tópicos anteriores, os diferentes marcos históricos se relacionam com os conceitos de Educação Supletiva, Educação

Popular, Educação Permanente e Educação Continuada. Essas expressões não são sinônimas, carregam diferentes noções e serão tratadas a seguir.

Para explicar o conceito de Educação Supletiva, Ireland e Ireland (1983) afirmam que é uma forma específica de organização da Educação de Adultos no Brasil. Esse modo de organização ocorre de modo paralelo a Educação Formal, principalmente em relação aos objetivos, conteúdos curriculares, certificação e aproveitamento de estudos anteriores. Neste sentido, a Educação Supletiva seria uma forma de acelerar a formação voltada para os jovens e adultos visando uma função de qualificação no mundo do trabalho.

De uma maneira muito diferente da Educação Supletiva, a Educação Popular, de acordo com Furtado (2015), está relacionada a um processo de conscientização de que, a partir do processo de escolarização, os sujeitos pudessem fazer a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica que, conseqüentemente, levaria à sua participação social e o seu engajamento na luta pelos direitos da cidadania.

Autores como Vargas (2006) reconhecem a Educação Popular como aquela que refere-se ao aproveitamento dos conhecimentos das classes populares, e a sua relação entre o saber e o pensar crítico. A Educação Popular também pode ser percebida como simplificadora da compreensão científica, na medida em que principiam nas vivências cotidianas do sujeito. Essa concepção permite uma reflexão sobre as práticas educativas, o ensino, como sendo um ato de conscientização, contribuindo para a compreensão do ser humano como ser social, capaz de identificar os problemas existentes em torno de si e de sua comunidade, garantindo assim uma leitura crítica do mundo. A Educação Popular

[...] seria então expressão de uma moral pública que cria confianças entre sujeitos e os habilita ao respeito à diversidade do outro e a seus direitos, aberta a processos voluntários orientados à criação e potencialização de vínculos e capacidades sociais, que permitam que os sujeitos de tal educação se tornem competentes, autônomos e bons gestores dos recursos de seu desenvolvimento. (VARGAS, 2006, p. 191)

A partir das concepções de Educação Popular, indicadas por Furtado (2015) e Vargas (2006), podemos concluir que esta se identifica com uma visão transformadora, que estimula a criação, preserva o diálogo, seu contexto de vida, a

leitura de mundo, as tematizações geradoras e suas problematizações. Essa visão transformadora da Educação Popular também é apontada por Gadotti (2013):

A Educação Popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2013, p. 7).

Gadotti (2013) reconhece que atualmente a Educação Popular tem a cara dos Movimentos Sociais, pois esses movimentos lutam por moradia, pelo direito à terra, pelos direitos humanos, pela ecologia, pela saúde, pelo emprego, pela diversidade étnica, racial, de gênero. O autor considera que, sem perder seus princípios, a Educação Popular vem se reinventando, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros, como podem ser o tema das migrações, da diversidade, do lúdico, da sustentabilidade, da interdisciplinaridade, mantendo-se fiel à leitura do mundo em novas conjunturas.

Segundo Gadotti (2013) a Educação Popular, como modelo teórico reconceituado, pode, inclusive, oferecer grandes alternativas para a educação formal. Em relação às abordagens metodológicas da Educação Popular, estas fundamentam-se em procedimentos questionadores, que buscam promover o diálogo e as trocas de saberes para que o conhecimento seja socialmente compartilhado. O autor destaca que essas abordagens metodológicas buscam teorizar a prática para transformá-la, pois a prática é a base para gerar o pensamento dos sujeitos como protagonistas de sua própria aprendizagem e atores de suas emancipações. As abordagens metodológicas também reconhecem a legitimidade do saber popular em uma época de extremado elitismo. São abordagens que partem do concreto, do mundo vivido pelo sujeito, da leitura da realidade, da leitura do mundo, da observação participante. Enfatizam os processos e não os resultados, que recusam o autoritarismo e privilegiam o ato dialógico.

Distante da visão transformadora do conceito de Educação Popular, o conceito de Educação Permanente está relacionado às exigências que vem ocorrendo no mundo do trabalho desde meados do século XX e a grande demanda

pela expansão do ensino em níveis cada vez mais elevados. Para Fávero e Freitas (2011) o tema da Educação Permanente vincula-se diretamente com a noção de incompletude do ser humano e a sua necessidade de estar aprendendo durante toda a vida e não apenas na faixa etária prevista pela legislação para a Educação Básica.

Inicialmente a noção de Educação Permanente privilegiava a Educação de Adultos, porém não a formação de qualquer adulto, não a formação do adulto iletrado, mas sim daquele adulto trabalhador que necessita adequar-se às modificações impostas pelo próprio mercado de trabalho.

Fávero e Freitas (2011) observam que o conceito de Educação Permanente também se liga a ideia de formação cultural, aquelas aprendizagens livres, que podem ocorrer em momentos de lazer ou nas férias, por meio do turismo, de visitas aos museus, cinema, pelo gosto da literatura, dentre outras formas de aprender. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) foram as duas grandes instituições internacionais responsáveis pela produção sobre esses temas na Europa e nos Estados Unidos.

Um de seus pontos fundamentais era a relação entre a educação geral e a educação técnica ou a formação profissional, especialmente sua relação intrínseca: sem educação geral de qualidade não se consegue uma formação profissional satisfatória, em termos de abstração e capacidade de decisão exigidas pelos novos processos produtivos. No caso brasileiro, os anos de 1970 até meados dos anos de 1980 foram marcados por duas ações complementares, embora pouco articuladas: a Lei n. 5692/71, que criou os ensinos de 1º e 2º Graus e sistematizou o Ensino Supletivo, em termos de exames e cursos, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ambas influenciadas pela ideologia da educação permanente (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 375)

O conceito de Educação Continuada está associado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Essa Conferência destacou o direito de todos à Educação Continuada ao longo da vida. O texto final da V Conferência Internacional de Educação de Adultos mencionou veementemente as transformações sociais que estavam ocorrendo nas sociedades baseadas no conhecimento. O sistema produtivo baseado no conhecimento necessita da Educação de Adultos e a Educação Continuada que deve ocorrer tanto no sistema escolar, na comunidade e nos locais de trabalho. Essa

Conferência também destacou o papel do Estado como o principal provedor para assegurar o direito de Educação para todos e, especialmente, para os grupos menos privilegiados, minorias e povos indígenas. A Conferência também indicou a necessidade de parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade para o atendimento dos desafios postos à Educação de Adultos.

Analisando o percurso histórico da EJA percebe-se que esta modalidade, apesar das garantias legais conquistadas, ainda se depara com muitos desafios. O primeiro desafio é fazer com que a legislação vigente se traduza nas instituições escolares que ofertam a modalidade EJA. É primordial que as instituições escolares desenvolvam suas atividades com adequação por faixa etária, para que a formação oferecida respeite esses jovens e adultos que retornam à escola.

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 128).

Os desafios continuam tanto para a universalização da Educação Básica quanto para aqueles que retornam a escola e possam cumprir com sucesso seu processo de escolarização, mesmo que não na idade prevista como ideal pela legislação.

3. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino. Em geral, os Jovens e Adultos e idosos da EJA são vistos como uma população de educandos sem identificação, diretamente vinculados ao chamado fracasso escolar, identificados como repetentes e evadidos.

Oliveira (2005) observa que a denominação EJA indica um recorte na Educação que não é etário, mas sim de especificidade cultural. O território da EJA abarca as não crianças e alguns adultos. Não inclui o adulto estudante universitário, nem o profissional da Educação Continuada. Em geral, é o adulto da periferia das cidades brasileiras, com pouca, ou nenhuma escolarização, que trabalha em ocupações urbanas não qualificadas. O jovem é aquele de precárias oportunidades de formação e inserção no mundo do trabalho. A autora adverte de que é necessário historicizar esse jovem e esse adulto pertencentes a um grupo de grande heterogeneidade etária, pois se não historicizarmos esses sujeitos podemos começar a discutir sobre um personagem abstrato sobre o qual emitiremos um juízo de valor. Caso o jovem ou adulto concreto não corresponda à abstração utilizada como referência ele será contraposto e compreendido a partir dessa abstração e será definido negativamente, ou seja, por aquilo que ele não é.

Em geral, é a condição de excluídos da escola regular o traço cultural desse heterogêneo grupo de jovens e adultos. Por isso Oliveira (2005) questiona a adequação da instituição escolar para um grupo ao qual a escola não se propõe originalmente a atender. Currículos, programas, metodologias são concebidas para crianças e adolescentes que se adequem ao fluxo escolar. Sem dúvida nenhuma os fatores de ordem socioeconômica influem nos índices de evasão e repetência na oferta EJA, porém Oliveira (2005) observa que esses índices também se relacionam com a falta de sintonia entre a instituição escolar e esse grupo cultural.

As atividades escolares estão baseadas em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum, pois o modo de se fazer as coisas na escola é específico da cultura escolar. Dominar a dinâmica escolar e manipular a sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e cruciais para o desempenho do indivíduo nas tarefas escolares. Por isso Oliveira (2005) considera que as escolas que ofertam a modalidade EJA são espaços de confronto de

culturas. Nesse confronto a instituição escolar procura domesticar os membros dos grupos pouco escolarizados no sentido de conformar esses grupos a um determinado padrão intelectual, ao modo de se fazer as coisas na escola que não é o modo de fazer no mundo do trabalho.

Arroyo (2005) também constata essa domesticação da modalidade EJA pelo sistema escolar apontada por Oliveira (2005). O autor afirma que podemos diferenciar as concepções e propostas de EJA pela visão, ou seja, como nós vemos os jovens e adultos e como os jovens e adultos se veem. Arroyo (2005) considera que a trajetória mais progressista não é a de institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos Fundamental e Médio, mas reconhecê-la como modalidade própria.

De acordo com Arroyo (2005) a prática pedagógica da EJA avançou em concepções pedagógicas por ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico e não reduzi-lo às questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências ou prosseguimentos de estudos.

O mérito das experiências de EJA tem sido não confundir os processos formadores com essas formalidades escolares que parecem ser o foco inevitável de qualquer tentativa de incorporar o direito à Educação Básica no corpo legal e nas modalidades de ensino (ARROYO, 2005, p. 225).

A partir da citação de Arroyo (2005) podemos constatar que o autor questiona a institucionalização da EJA nos estreitos horizontes da cultura escolar e indaga se a modalidade não vai desmerecer os avanços obtidos a partir da concepção de Educação Popular. De acordo com Arroyo (2005) o mérito dos projetos populares de EJA tem sido o de adequar os processos educativos à condição de excluídos dos jovens e adultos e não o inverso, ou seja, adaptá-los às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência não trabalhadora.

Neste ponto é preciso destacar que consideramos que a escola não é o único espaço de aprendizagem, nem para as experiências e trocas de saberes. Assim o contexto social, os espaços das comunidades, na igreja, na família, nas associações de bairros, entre outros, também são espaços de aprendizagem. Em sua maioria, os jovens e adultos participam ativamente desses espaços que passam pelo processo de transformação de novos conhecimentos.

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL, 2006, p. 5)

A citação acima destaca a visão de mundo dos educandos EJA influenciada pela origem, vivências pessoais e profissionais. Assim como os educandos EJA carregam suas visões de mundo, os educadores EJA possuem igualmente uma visão de mundo e um modo de olhar para esses educandos como foi destacado por Arroyo (2005).

Nos centros urbanos, um traço presente nas classes de educação de jovens e adultos é o da diversidade de origens. Encontram-se, nos espaços da sala de aula, pessoas que migraram de suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida, trabalho, moradia, estudos e de novas oportunidades (BRASIL, 2006, p. 12)

O modo de olhar para os educandos EJA precisa considerar a diversidade de origens. Muitos são os que migraram do campo para as cidades a fim de encontrarem melhores condições de vida. Logo, são diferentes bagagens culturais que se encontram em uma sala de aula da modalidade EJA.

Se a origem de nossos alunos é diversa, naturalmente, o acúmulo e a bagagem cultural deles também são. Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva (BRASIL, 2006, p. 12).

Neste contexto, a modalidade de educação destinada a esse público apresenta uma identidade diferenciada para esses sujeitos, visto que apresentam

um vasto conhecimento de mundo, suas experiências e vivências que devem ser reconhecidas na escola. Esses sujeitos tem uma relação intensa com o mundo do trabalho e com a sociedade em que vivem. Desse ponto de vista, a escola deverá contemplar as necessidades de fazer relações aos contextos sociais dos educandos e os conhecimentos científicos. Portanto, será necessário a sensibilidade dos educadores da EJA para relacionar os conteúdos a serem aprendidos com o trabalho dos educandos. Essa sensibilidade também deve considerar que educandos EJA são pessoas que já têm crenças e valores estabelecidos.

O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no 'senso comum' e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno. (BRASIL, 2006, p 7).

A leitura de mundo de uma pessoa que retorna a escola mais uma vez, na faixa etária adulta, tem suas peculiaridades. Após um tempo distanciado da escola e inserido no mundo do trabalho, esse sujeito carrega ricas práticas vividas do saber cotidiano, como também do saber sensível.

O saber sensível diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. Caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo, nos leva à ideia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda a humanidade: uma verdade mais antiga que todas as verdades conquistadas pela ciência, anterior a todas as construções realizadas pela cultura humana. O saber sensível é um saber sustentado pelos cinco sentidos, um saber que todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna. É aquele saber que é pouco estimulado numa sala de aula e que muitos professores e professoras atribuem sua exploração apenas às aulas de artes (BRASIL, 2006, p. 6).

A sala de aula da EJA que considere o saber cotidiano e sensível dos educandos pode ter um papel transformador na vida desses educandos, ao propor atividades nas quais esses sujeitos possam fazer relações com o dia-a-dia, reconstruir suas histórias e reconhecer suas culturas.

Sabemos que o sucesso escolar produz autoestima e um grande efeito de segurança no(a) aluno(a), enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo. Desse modo, as situações de fracasso escolar produzem marcas que afetam profundamente a identidade e ferem a autoimagem do(a) aluno(a) jovem e adulto (BRASIL, 2006, p. 18).

Desse modo, a sala de aula da EJA pode privilegiar as interações sociais, os encontros dessas singularidades. As diferenças culturais não necessitam se enfrentar, mas podem possibilitar o desenvolvimento de novas aprendizagens.

As representações que o(a) aluno(a) faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros pais, colegas, amigos, professores que nele são depositadas. Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosamente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na autoestima do sujeito (BRASIL, 2006, p. 18).

Assim, a EJA deve ser pensada como uma oportunidade dos sujeitos que se encontram marginalizados, excluídos da sociedade, que tem tido seus direitos negados, possam ser protagonistas da própria história, cientes do caminho que terão de percorrer. Ao mesmo tempo em que, respeitados em seus modos de pensar, possam encontrar novas experiências e saberes que, até então, se vinculavam a questões meramente abstratas. Valorizados em suas especificidades os jovens, adultos e idosos desenvolvem autoestima e segurança na tomada de decisão que os levou de volta à sala de aula.

3.1. Fatores para o distanciamento da escola na idade prevista

O fracasso escolar é caracterizado pelo abandono da escola, ou seja, quando os educandos se afastam da mesma durante o ano letivo. Furtado (2015), fundamentando-se em estudos do pesquisador Bernard Charlot, menciona que o fracasso escolar é uma experiência que o aluno vive, interpreta e lhe deixa marcas profundas.

O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o(a) aluno(a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos

casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar (BRASIL, 2006, p. 17).

Muitos são os fatores que propiciam o distanciamento da escola e dos estudos na idade prevista pela legislação. Em geral, são apontadas as dificuldades dos educandos para relacionar os conteúdos escolares com a realidade vivida.

De forma geral, a dificuldade de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola tem várias causas, que frequentemente se manifestam de forma combinada. Muitas vezes, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são muito distantes da realidade dos alunos, seja na zona rural, seja nas áreas urbanas. Também se destacam falta de valorização dos professores, por meio de remuneração adequada, plano de carreira e capacitação constante; pobreza; trabalho infantil; gravidez na adolescência; e exposição à violência. (UNICEF, 2012, p. 18).

Geralmente os educandos da EJA tentam voltar à escola em uma fase de suas vidas, mas também sentem vergonha por retornar a escola com idades avançadas. Uma das explicações mais apontadas pelos pesquisadores da área para a intermitência no processo de escolarização, tem sido a necessidade do trabalho remunerado para o sustento próprio ou da família.

[...] o trabalho é a principal razão da evasão escolar com 43,8%, quase metade dos respondentes. A baixa condição financeira relatada foi o fator decisivo para o jovem interromper os estudos, concomitantemente com a dificuldade de conciliar o trabalho e o tempo de estudo. [...] Nesse sentido, a dificuldade dos alunos de conciliar o trabalho com o estudo não é a questão central e sim por pertencerem a um grupo historicamente excluído da sociedade brasileira que não tem condições favoráveis à educação, cultura e trabalho. Segue a gravidez com 16,7%, jovens engravidam precocemente e não conseguem conciliar a responsabilidade dos cuidados com a criança e os estudos. (FERNANDES, 2013, p. 13).

O estudo realizado por Fernandes (2013) aponta o trabalho remunerado, a necessidade de sustento próprio ou da família como motivo principal para o distanciamento da escola e dos estudos. Esse fato está diretamente vinculado com a profunda desigualdade econômica existente no País, pois a condição de baixa renda financeira para grande parcela da população brasileira se mantém ao longo dos anos.

4. JOVENS E ADULTOS DA PARAÍBA

O estado da Paraíba está localizado na região Nordeste do Brasil. Conforme dados do Censo Demográfico de 2016, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado dispõe de uma área da unidade territorial de 56.468,435 quilômetros quadrados, divididos em 223 municípios, subdividido em quatro mesorregiões: Sertão, Borborema, Agreste e Mata Paraibana. A população estimada pelo IBGE para o estado da Paraíba, no ano de 2017, é de 4.025.558 pessoas. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad), em 2012, a Paraíba contava com cerca de 660 mil analfabetos. O IBGE identifica a quantidade de 577.768 matrículas, no Ensino Fundamental, no estado da Paraíba no ano de 2015. O rendimento nominal mensal domiciliar per capita, estimado pelo IBGE no ano de 2017, é de R\$ 790,00, o que situa o estado da Paraíba em 19º lugar se comparado aos demais estados brasileiros.

Segundo dados da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (Geeja), da Secretaria de Estado da Educação (SEE), o número de jovens e adultos alfabetizados, na Paraíba, em 2015, foram 86.224 pessoas alfabetizadas de um total de 169.830 pessoas atendidas na modalidade EJA. A SEEE indica que, no mesmo ano de 2015, concluíram o primeiro segmento da EJA do Ensino Fundamental 17.498 estudantes, de 121 municípios paraibanos, em 310 escolas da Paraíba. No segundo seguimento do Ensino Fundamental foram 19.206 concluintes, de 244 escolas, em 126 municípios. Em relação ao Ensino Médio a SEE divulgou que no ano de 2015 foram 32.959 concluintes, de 287 escolas localizadas em 181 municípios. A SEE também indicou dados referentes ao Projovem Urbano, com 7.650 estudantes alfabetizados e 1.865 alfabetizados pelo Projovem Campo Saberes da Terra.

O Fórum EJA, do estado da Paraíba foi constituído em outubro de 1999, na Universidade Federal da Paraíba. Duarte (2010) assinala que o ato de criação do Fórum EJA da Paraíba contou com 250 participantes. O Fórum EJA da Paraíba tem por objetivos: refletir sobre Políticas Públicas com os educadores e demais profissionais que atuam na EJA, tendo em vista a necessidades desta modalidade; incentivar a produção de pesquisas e estudos voltados para a EJA no Estado da Paraíba; fomentar a articulação de experiências formais e alternativas no campo da EJA. O Grupo Articulador do Fórum EJA Paraíba conta com a representação: da Universidade

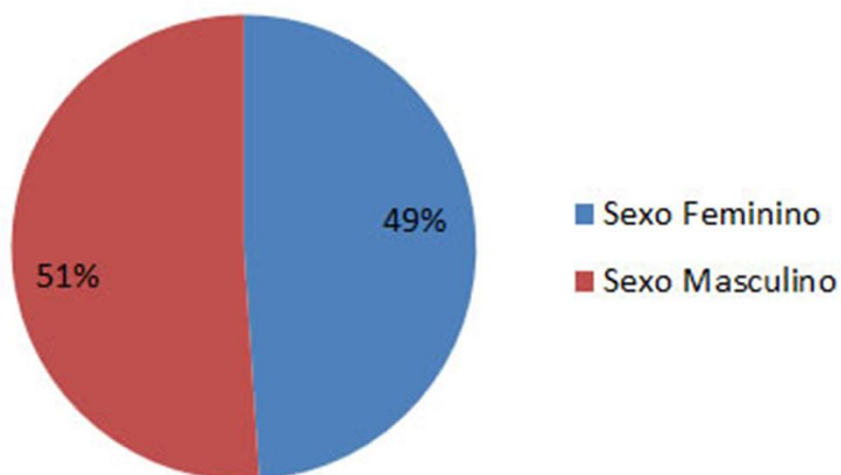
Federal da Paraíba (UFPB); Instituto Federal da Paraíba (IFPB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); do Sistema S, Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI); da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE); da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa; dos Movimentos Sociais e das Escolas Privadas.

4.1. Análise e discussão dos resultados

Este tópico apresenta os dados colhidos da realidade de jovens e adultos em formação no Ensino Fundamental, ciclo II, em uma entidade privada de âmbito nacional, com sua sede estadual na cidade de João Pessoa, que oferece formação na modalidade EJA em outros municípios do estado da Paraíba, além do município de João Pessoa. A escolha por essa entidade educacional privada se justificou pela realização do Estágio Supervisionado Não Obrigatório, no período compreendido entre os meses de março a dezembro de 2017. Na análise dos dados coletados serão omitidos os dados referentes à entidade educacional privada, bem como de todos os educandos que participaram da pesquisa.

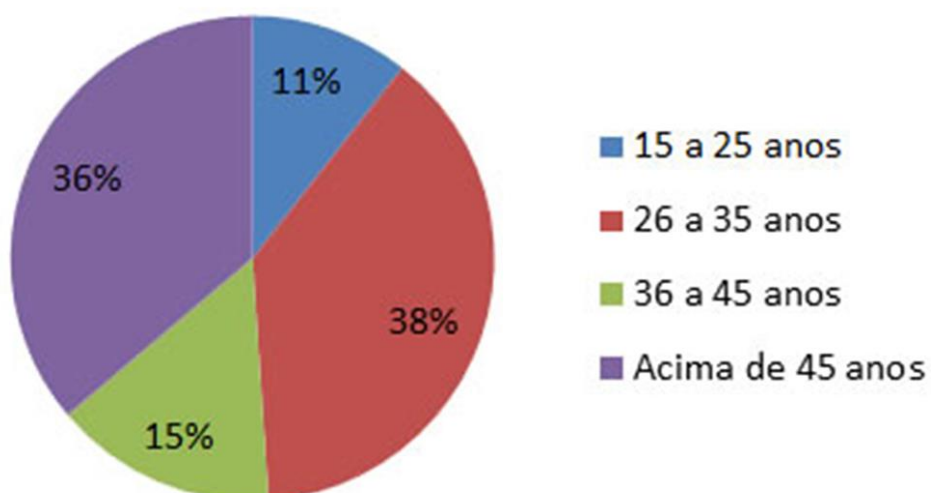
Foram selecionadas três turmas da EJA no Ensino Fundamental, ciclo II. A característica comum a essas três turmas é o turno de oferta, que é o turno noturno. A fim de obter dados para caracterizar os educandos que participaram deste estudo, desenvolvi um questionário que encontra-se disponível no Apêndice deste TCC. Dados referentes aos fatores que levaram ao distanciamento da escola e dos estudos na idade prevista pela legislação, bem como as motivações para o retorno à escola e estudos, foram obtidos por meio de uma narrativa oral e textual. Foram enviados para os educandos o gênero textual carta e vídeo. Tanto na carta, quanto no vídeo, busquei me apresentar aos educandos de um modo o mais próximo possível. Indiquei que realizava esse estudo exploratório e solicitei a colaboração dos mesmos para que me enviassem uma carta, ou um vídeo, em que contassem, narrassem, os motivos que causaram o distanciamento da escola e o retorno aos estudos.

A coleta dos dados foi realizada no período de julho a setembro de 2017. Recebi o retorno de 47 educandos, sendo 23 deles do sexo feminino e 24 do sexo masculino.

Gráfico 1. Sexo dos educandos EJA

Fonte: A autora (2017)

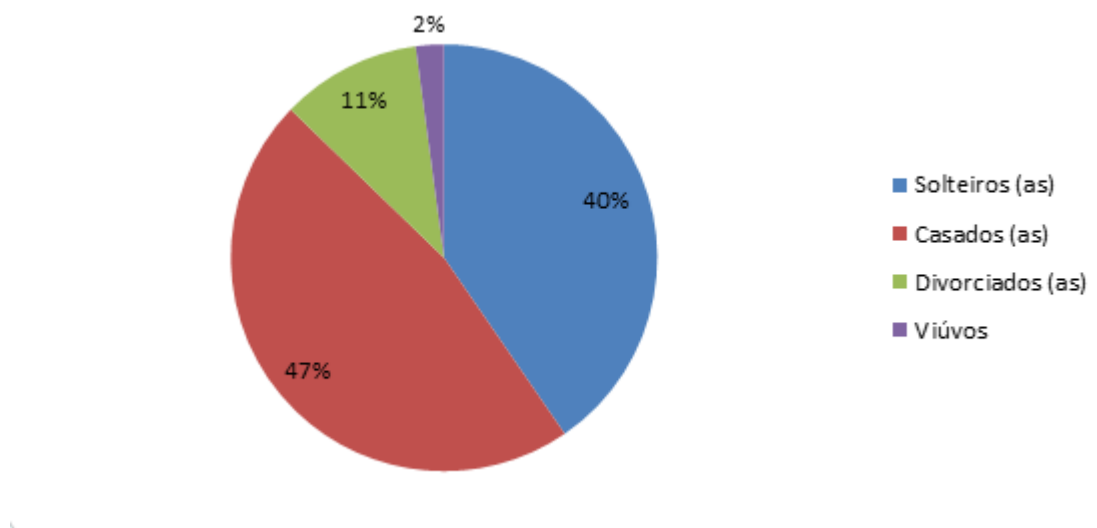
De acordo com o Gráfico 1, podemos constatar que 51 % dos educandos são do sexo masculino e 49 % do sexo feminino. Pode-se perceber que a divisão entre os sexos apresenta uma proporção muito aproximada. O Gráfico 2 contempla a faixa etária dos educandos

Gráfico 2. Faixa etária dos educandos EJA

Fonte: A autora (2017)

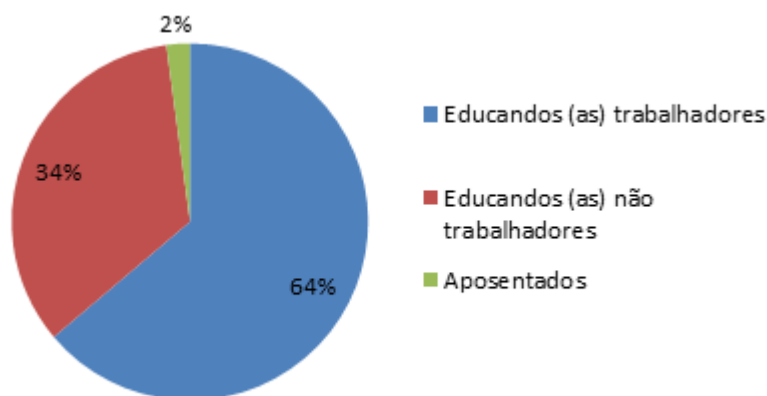
O Gráfico 2 indica que a faixa etária dos estudantes situa-se entre as idades de 15 a 25 anos com 11 %, 26 a 35 anos com 38%, 36 a 45 anos com 15 % e mais de 45 anos com 36 %. O grupo de estudantes tem um perfil majoritário com idades entre 26 a 35 anos, seguido por aqueles com mais de 45 anos.

Gráfico 3. Estado civil dos educandos EJA



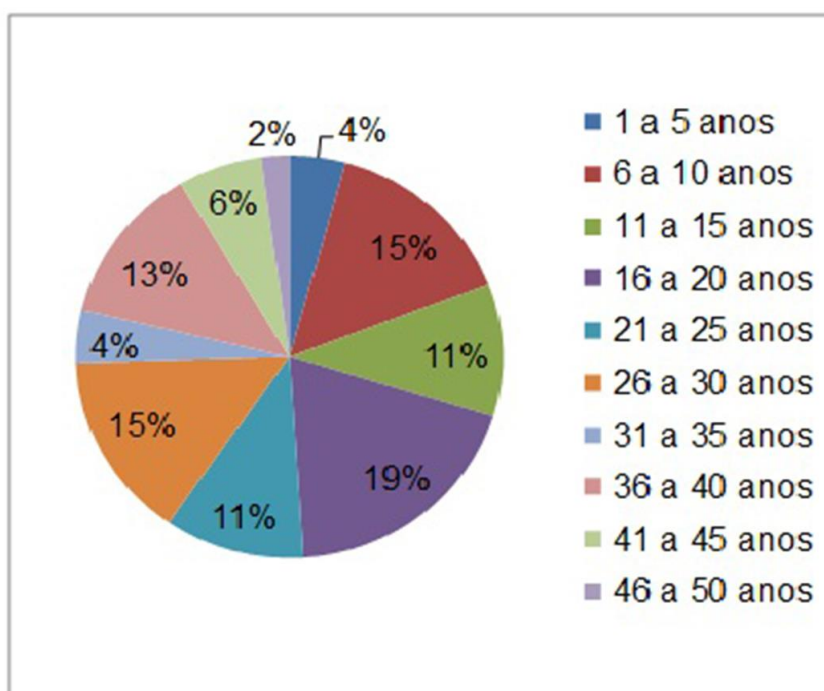
Fonte: A autora (2017)

Ao analisar os dados do Gráfico 3, referentes ao estado civil dos educandos, podemos constatar que, em termos percentuais 47% casados, 40% são solteiros, 11% divorciados e 2% viúvos. Os dados revelam que os educandos casados são os que predominam em relação às outras categorias. Chamou minha atenção o fato da categoria casados predominar em relação à de solteiros. Suponho que seja devido a grande concentração de indivíduos acima dos 25 anos. Esse dado também me levou a pensar nas várias renúncias que o educando EJA também tem que fazer para voltar à sala de aula, pois o educando casado renuncia a muitos momentos com a família para estar em sala de aula. Se considerarmos que são trabalhadores, com jornadas de trabalho de, pelo menos, 8 horas diárias, somadas às horas ocupadas no transporte para o trabalho e a escola, mais as horas que permanecem na escola e as horas de possíveis atividades de estudo a realizar fora do ambiente escolar, esses trabalhadores contam com pouco tempo para desfrutar das relações familiares.

Gráfico 4. Ocupação dos educandos EJA

Fonte: A autora (2017)

O Gráfico 4 indica que dos jovens e adultos que participaram deste estudo 64% destes afirmaram que trabalham, enquanto que 34% afirmaram que apenas estudam e 2% são aposentados. Esses dados mostram que, apesar de estarem no mercado de trabalho, os educandos ainda procuram os estudos na escola. Em relação às profissões, estas são muito variadas como soldador, ajudante geral, vendedora, agricultor, cozinheiro, taxista, ajudante em lava jato, pesquisador de preço, auxiliar de produção, músico, marceneiro, moto taxista, entre outras.

Gráfico 5. Tempo de permanência fora da escola

Fonte: A autora (2017)

O Gráfico 5 apresenta o tempo em que os educandos participantes deste estudo permaneceram fora da escola, organizados em faixas de 5 anos. De 1 a 5 anos foram 4%; de 6 a 10 anos foram 15%; entre 11 a 15 anos foram 11%; de 16 a 20 anos cerca de 19%; com 21 a 25 anos corresponderam 11%; 26 a 30 anos corresponde 15%; entre 31 a 35 anos foram 4%; de 36 a 40 anos apareceram 13%; 41 a 45 anos estiveram distante da escola 6% e por fim, entre 46 a 50 anos 2%.

Dos 47 educandos que responderam o questionário, somente 38 enviaram narrativas sobre os motivos que levaram ao distanciamento da escola na idade prevista pela legislação para cursá-la, como também os fatores do retorno à sala de aula. Dessas 38 narrativas, 16 foram no gênero textual carta e 22 em vídeo.

As narrativas foram analisadas a partir dos seus conteúdos. Apesar dos pesquisadores apresentados no tópico 3.1., deste TCC, indicarem alguns fatores que predominam para o distanciamento da escola na idade prevista pela legislação para cursá-la, não defini nenhuma categoria *a priori*. Para a análise do conteúdo fiz uma leitura minuciosa de todas as 16 cartas e observei com atenção todos os 22 vídeos. A partir da escrita e da fala dos educandos foram emergindo as categorias que consegui identificar até o momento.

Também considero que algumas categorias que consegui identificar estão mais próximas de metáforas. Uma metáfora designa um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança. Isso quer dizer que, em sentido figurado, podemos afirmar que um educando da modalidade EJA tem uma vontade de ferro, pois é uma vontade forte como é forte o ferro. Freire (2010) chama a atenção dos educadores e muito mais dos alfabetizadores de adultos para a necessidade de

[...] os alfabetizandos se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas. Metáforas que intensificam as possibilidades semânticas de seu discurso e se tornam expressões do momento estético de sua linguagem (FREIRE, 2010, p. 40).

Assim sendo busquei manter a “boniteza” da fala dos educandos que participaram deste estudo. Os educandos deste estudo também se expressam com muitas metáforas.

Dos 16 participantes que enviaram suas narrativas no gênero textual carta, 10 deles indicaram a necessidade de trabalhar para o sustento como fator de distanciamento da escola. Dentre esses 10 que mencionaram o trabalho como fator determinante para a pausa nos estudos, 3 deles indicam especificamente o trabalho na “roça”, expressão que aponta para famílias que têm o sustento na pequena agricultura do campo. Dos 22 educandos que narraram por meio de vídeos, 9 desses afirmam que a sua parada nos estudos também ocorreu pela necessidade de trabalhar para sustentar a família, sendo que 7 apontaram o “trabalho na roça”, 1 “trabalhava nas casas” e 1 não identificou a localidade do trabalho.

Os dados obtidos neste estudo, referentes ao trabalho remunerado para sustento próprio ou da família como fator para o distanciamento da escola na idade prevista pela legislação, estão muito próximos dos conseguidos por outros pesquisadores da área, como Fernandes (2013) e foram apresentados no tópico 3.1. deste TCC.

O fato dos participantes deste estudo mencionarem o “trabalho na roça”, me remeteu a muitas imagens de trabalho infantil o que, por sua vez, me levou a relacionar os dados conseguidos no meu estudo com os apresentados no relatório “A Criança e o Adolescente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)”, realizado pela Fundação Abrinq. De acordo com esse estudo, a Paraíba tem 6,6% da população entre 5 e 17 anos exercendo alguma atividade laboral, o que corresponde a quarta pior taxa do Brasil e a segunda pior da região Nordeste (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017).

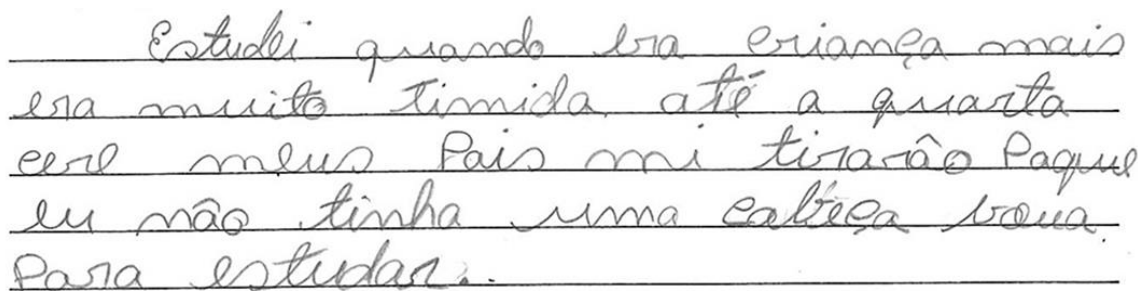
Os dados conseguidos no meu estudo indicam que o distanciamento da escola relaciona-se ao trabalho infantil em um vínculo perverso que perpetua a pobreza. A necessidade de trabalhar para a renda doméstica afasta crianças na faixa etária prevista pela legislação como ideal para a escolarização para o mundo do trabalho. Consequentemente essas mesmas crianças dificilmente conseguirão uma boa remuneração permanecendo na linha da pobreza.

O relatório da Fundação Abrinq também apresenta a taxa atual de abandono escolar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De acordo com o estudo da Abrinq, 2,2% das crianças matriculadas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental abandonaram as salas de aula da Paraíba, o que configura o terceiro pior resultado entre os Estados brasileiros. Do sexto ao nono ano do Ensino

Fundamental a taxa de abandono sobe para 6,8%, mantendo o terceiro pior resultado do País. O estudo indica que em comparação a outros estados do Brasil os dados da Paraíba estão acima das médias nacional e regional. A média nacional situa-se em 1 % de abandono nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 1,7 % na região Nordeste. Nos últimos anos do Ensino Fundamental a média nacional é de 3,2 % e 5 % a média da região Nordeste (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017).

Apesar do trabalho ser quantitativamente o fator que mais justificou o distanciamento da escola dos participantes deste estudo, outros motivos também foram identificados. Dois participantes afirmaram que viviam em sítio, ou seja, no campo sem escola por perto de suas casas, o que os levou a deixar momentaneamente os estudos. Outros dois participantes se expressaram por meio da metáfora da cabeça, mais precisamente que “não tinha uma cabeça boa para estudar”. Um outro participante alegou o fato dos pais se separarem e que ele “não tinha mais cabeça”.

Figura 1. Metáfora da Cabeça



Estudei quando era criança mais era muito tímida até a quarta ano meus Pais me tiraram Paque eu não tinha uma cabeça boa para estudar.

Fonte: Arquivo da autora

Outros motivos identificados foram às necessidades de constância mudanças de cidade pela família, por um único participante. O “problema mental” foi o fator reconhecido também por um único participante.

Figura 2. Metáfora do problema mental

eu não estudei na minha infância
 por causa do problema de saúde
 eu tinha problema mental que já
 vem de família eu tomei remédio controlado
 2 anos graças a deus melhorou
 e vou te estudar por causa da minha
 família que me ajudou muito, eles disseram
 que não era pra eu desistir.

Fonte: Arquivo da Autora

Dentre outros fatores que levaram a intermitência escolar, 4 participantes identificaram que “casou e engravidou muito cedo”, 2 por causa da “juventude”, 2 “não gosta de estudar, principalmente de emprestar”.

Assim, as narrativas desses educandos para as interrupções no processo de escolarização indicam que, quantitativamente, o trabalho foi identificado como maior frequência. O casamento precoce, a falta de acesso à escola e os conteúdos escolares também se revelam nessas narrativas dos estudantes da EJA.

Os resultados alcançados por meio das cartas e vídeos se aproximam dos mencionados por Furtado (2015) ao evidenciar fenômenos designados por não ter, não ser, o que remete a ausências de resultados, de saberes, de competência. Um dos principais motivos apontados pelos estudantes da EJA participantes deste estudo foi à necessidade de trabalhar para ajudar a família. Mesmo após tantos anos distantes da escola, estes educandos sentiram a necessidade de retornar a escola, o que será analisado no próximo tópico.

4.2. Motivações para o retorno a sala de aula

Para conceituar o retorno a sala de aula, partimos da palavra motivação, que pode ser entendida como uma

[...] compreensão do comportamento humano. É a mola real que faz as pessoas movimentarem-se com gosto e desempenhar os seus papéis da melhor maneira possível. A motivação não é observável

diretamente, apenas podemos perceber comportamentos das pessoas e o resultado desses comportamentos. (PRESTES; SOUSA; SANTANA, 2009, p. 101).

É nesse sentido que compreendo a motivação como sendo uma satisfação das necessidades, desejos ou vontades, envolvendo também os sonhos, as esperanças da pessoa. A motivação está composta de sentimentos e atua como um sensibilizador das vontades e metas pessoais. Portanto, a escola deverá ser um ambiente de constante motivação, para não afastar, uma vez mais, os estudantes da modalidade EJA.

Dentre as cartas e vídeos enviados pelos educandos participantes deste estudo, 11 se referiram a melhora de oportunidades na vida em geral como motivo de retorno aos estudos na escola; 3 afirmam que voltaram porque desejavam aprender a ler, escrever e contar, 1 refere-se que voltou a estudar especificamente para conseguir a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) e 1 pelo apoio familiar.

Os dados obtidos neste estudo indicam que com maior frequência a motivação para a volta aos estudos refere-se à melhoria de vida. Esse fator também é observado por Gadotti (2010).

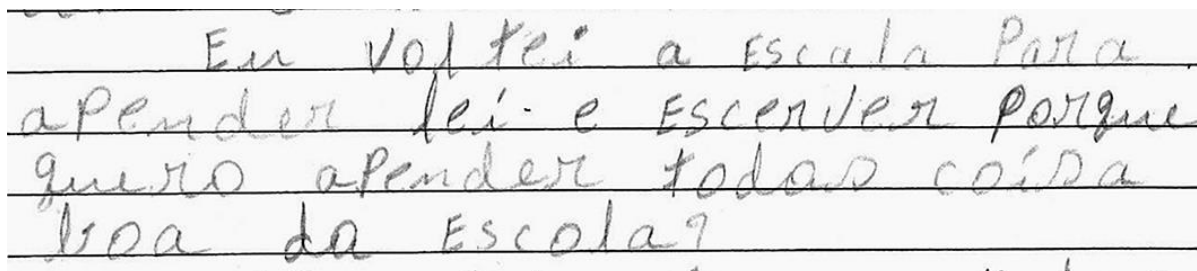
Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida, comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de jovens e adultos referindo-nos à educação de adultos, porque aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, 2010, p. 6).

Além da melhoria de vida, trabalhar no mercado de trabalho foi à motivação para a volta à sala de aula de dois educandos participantes deste estudo. Como relata esse educando: *“Preciso muito do estudo, para conseguir um trabalho”*. O trabalho continua sendo um dos fatores desses educandos para voltar à escola, pois buscam uma melhoria no mercado de trabalho, tentam garantir o emprego ou alcançar uma remuneração que assegure o sustento pessoal ou familiar.

Em relação aos vídeos enviados pelos educandos participantes deste estudo 11 também declararam o “aprender ler e escrever”. Compreendo que esses jovens

e adultos querem ler, escrever e realizar cálculos matemáticos para fazer o uso em seu contexto social.

Figura 3. Motivação para ler e escrever



Fonte: Arquivo da autora.

Além das motivações já apresentadas, outros 2 educandos foram motivados pelas amizades ou familiares que estudavam na mesma escola; 3 afirmaram que “gosta muito da escola e é seu lazer”; 2 alegaram a volta para “dar uma vida melhor para os filhos; 1 para “ajudar e acompanhar o filho na escola”, 1 quer aprender a assinar seu nome.

Essas foram algumas constatações possíveis durante a realização deste estudo até o momento. Procurei essas constatações para melhor conhecer a modalidade EJA, não para me adaptar, mas para intervir na realidade, pois:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os territórios desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela (FREIRE, 2010, p. 36-37).

4.3. Dificuldades para realização do estudo

Realizar um estudo desta natureza como estudante, estagiária, trabalhadora, também implica enfrentar uma série de desafios. Localizar a bibliografia, realizar as leituras, participar da discussão dessas leituras em diversos momentos de orientação, requer tempo, atenção e cuidado. Os obstáculos surgiram, como também as motivações para superá-los.

Durante o processo de coleta dos dados, uma das dificuldades enfrentadas foi a de interagir à distância com os educandos participantes do estudo, pois estes habitam em diferentes municípios do estado da Paraíba. O primeiro recurso para fazer chegar os questionários aos educandos foi o correio eletrônico que permite enviar e receber mensagens. As respostas chegaram muito lentamente e com muito atraso em relação ao tempo previsto no planejamento deste estudo.

A análise dos questionários para levantar os perfis dos educandos foi realizada sem grandes dificuldades. Utilizado como instrumento para colher informações, o questionário apresentava uma combinação de perguntas abertas e fechadas, de fácil quantificação. O questionário encontra-se como apêndice deste TCC.

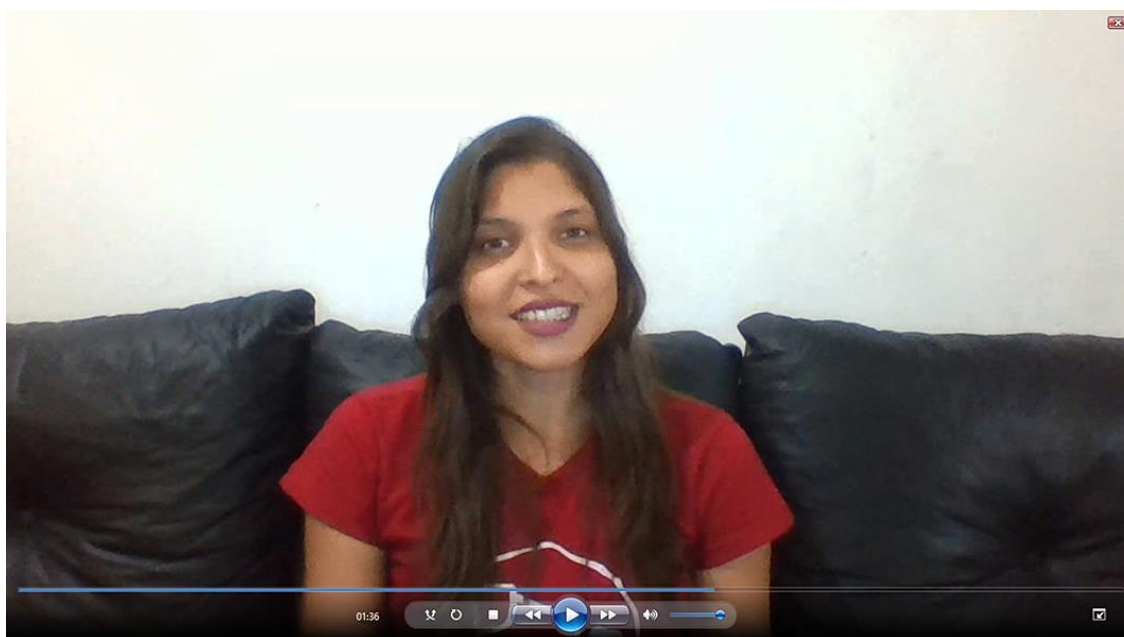
A produção do vídeo foi um momento de grande aprendizagem para mim e considerei como uma experiência rica. Tive várias dificuldades para a sua produção. Para ser exata, foram 88 tentativas a fim de tornar mais compreensível a minha fala e, confesso, não foi fácil dirigir meu olhar para a câmara e não ser correspondida com os “vivos” olhos de pessoas.

Outra dificuldade, que também traduziu-se em aprendizagem para mim, foi à produção do gênero textual carta, que também encontra-se disponível no Apêndice deste TCC. Busquei uma escrita íntima, procurando identificações com os interlocutores e considero que minha identidade de estudante e estagiária teceu relações com a história de vida dos educandos da modalidade EJA, pois vivemos o mesmo contexto social de trabalhar e estudar.

A partir do envio da carta e do vídeo, esperei ansiosamente as respostas deles. Foram 18 dias para a totalidade dos 38 retornos. Ao receber cada carta ou vídeo declaro que fiquei satisfeita e emocionada, por receber não somente dados,

informações, mas poder contar com o carinho e atenção dos educandos da modalidade EJA.

Figura 4. Vídeo para os educandos da EJA



Fonte: Arquivo da autora.

Os vídeos dos educandos narravam seus distanciamentos e reaproximações à escola. Muitos dos vídeos oferecem respostas que considerei como categorias comuns entre eles, mas as expressões faciais de cada um dos educandos foram únicas, pois são marcadas por suas histórias, seus costumes, suas dificuldades, suas motivações.

Alguns educandos sentiram mais facilidade em escrever respondendo a minha carta. Todas as cartas recebidas também revelam características singulares. Levei em consideração todas as maneiras que responderam. Foram iniciativas que me fizeram, e continuam fazendo, refletir na busca por melhorias na modalidade EJA. Considero que encontrei algumas respostas sobre os fatores que levaram ao distanciamento e retorno à escola desse grupo de educandos que participaram deste estudo, porém as respostas também me levam a outras perguntas.

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2010, p. 37)

Neste momento, considero que constato e estudo em favor da inclusão social e dos educandos trabalhadores da modalidade EJA, contra a exclusão e as mais diversas formas de opressão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto nos vários capítulos deste TCC, foi possível concluir que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que, segundo consta na atual legislação educacional brasileira, não tiveram acesso ou oportunidade para concluir o processo de escolarização básica na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, em seu artigo 37, garante o acesso e a continuidade dos estudos também para aqueles que não tiveram possibilidades na idade própria. O uso da expressão idade própria, neste TCC, teve sempre por referência a legislação que utiliza essa expressão para referir-se ao processo de escolarização. Considero importante evidenciar que não há idade própria, nem certa, para aprender dada a incompletude do ser humano e a EJA é uma possibilidade em aberto, capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo reformular sua própria história ao longo da vida.

Por meio do percurso histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, descrito nos capítulos anteriores, foi possível aprender que as Campanhas de Alfabetização da década de 1940 lançavam um olhar para o analfabetismo, para a falta, para o não saber daqueles que delas participavam como alunos. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958, é um marco histórico que se destaca e posiciona Paulo Freire (1921 – 1997) como relator e líder do suporte teórico de uma outra forma de olhar e compreender o trabalho educativo, não sobre ou para os educandos, mas com eles. É a partir do suporte teórico de Paulo Freire que se configura um novo olhar teórico para a Educação de Adultos na perspectiva da Educação Popular, no início da década de 1960.

O golpe militar de 1964, que sustentou o regime militar até 1985, alterou o cenário dos Movimentos de Cultura e Educação Popular do início da década de 1960. Esses movimentos foram perseguidos e o regime militar procurou silenciá-los substituindo-os pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização que ficou conhecido pela sigla Mobral.

A Constituição Federal de 1988, fruto da Constituinte instalada entre 1987 e 1988, trouxe grandes avanços para EJA reconhecendo sua identidade própria, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96. A partir

desse marco legal foram criados vários programas na modalidade EJA, como o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou o Parecer de número 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) que, por sua vez, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a Resolução CNE/CEB n. 1/2000. O Parecer preconiza que a EJA não possui, apenas, a função de suprir a escolaridade, mas também se caracteriza pelas funções reparadora, qualificadora e equalizadora, garantidas na legislação.

A entrada no século XXI retomou o olhar aos jovens e adultos considerando suas especificidades, reconhecendo que, mesmo sem dominar os códigos da leitura e da escrita, essas pessoas possuem uma bagagem cultural e estão capacitadas a retomar seu processo de escolarização de acordo com o seu contexto cultural. Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) se constituiu como prioridade na agenda educacional do País. O PBA se desenvolveu com o apoio de órgãos públicos estaduais, municipais, instituições de ensino superior, organizações sem fins lucrativos e o Distrito Federal, trabalhando em consonância para a continuidade dos estudos de pessoas jovens, adultas e idosas.

Apesar das garantias legais existentes para o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, no contexto social do Brasil são várias as causas que afastam crianças e adultos dos estudos e da escola. Frequentemente são causas que se manifestam de forma combinada, tais como: necessidade de trabalho remunerado para o sustento próprio ou da família, realidade do campo com escolas distantes das moradias, conteúdos desvinculados da realidade local, gravidez precoce, entre outros.

Para conhecer a realidade de jovens e adultos paraibanos, educandos da modalidade EJA, Ensino Fundamental, ciclo II, em uma entidade privada de âmbito nacional, que atua em todo estado da Paraíba, busquei investigar os fatores que levaram um grupo de estudantes paraibanos a se distanciarem da escola na idade prevista pela legislação como sendo a apropriada, como também as razões que oportunizaram a reaproximação à escola.

Para a discussão sobre os fatores que levaram a esse processo intermitente de escolarização considere que, no retorno aos estudos, esses educandos chegam com desejos, esperanças e propósitos que pretendem alcançar com essa modalidade de ensino, fazendo com que esse espaço de construção de conhecimentos colabore para a realização desses objetivos, ou sonhos, na trajetória de suas vidas.

Os estudantes paraibanos da modalidade EJA que participaram deste estudo estão matriculados em três turmas no Ensino Fundamental, ciclo II. A característica comum a essas três turmas foi o turno de oferta da modalidade, que é o turno noturno. Os dados foram obtidos por meio de um questionário e narrativas no gênero textual carta e vídeo. Os questionários foram preenchidos por 47 educandos, porém dentre estes somente 38 enviaram narrativas, sendo 22 no formato vídeo e 16 em carta.

Os participantes deste estudo conformam um grupo formado por 51 % dos educandos do sexo masculino e 49 % do sexo feminino, apresentando uma proporção muito aproximada entre os sexos. Majoritariamente situam-se na faixa etária entre 26 a 35 anos com 38% dos participantes, seguidos daqueles acima de 45 anos com 36%.

Os resultados em relação ao estado civil revelaram que 47% estão casados. Esse resultado me levou a refletir sobre as várias renúncias que os educandos EJA também tem que fazer para voltar à sala de aula, pois os casados renunciam a muitos momentos com a família para estar em sala de aula. Se considerarmos que são trabalhadores, com jornadas de trabalho de, pelo menos, 8 horas diárias, somadas às horas ocupadas no transporte para o trabalho e a escola, mais as horas que permanecem na escola e as horas de possíveis atividades de estudo a realizar fora do ambiente escolar, esses trabalhadores contam com pouco tempo para desfrutar das relações familiares.

A maioria dos participantes deste estudo é trabalhador com 64% dos participantes, revelando que, apesar de estarem no mercado de trabalho, os trabalhadores ainda procuram os estudos na escola. O grupo de participantes trabalhadores está composto por profissões variadas, como soldador, ajudante geral, vendedora, agricultor, cozinheiro, taxista, ajudante em lava jato, pesquisador de preço, auxiliar de produção, músico, marceneiro, moto taxista, entre outras. O

maior período de permanência fora da escola foi de 16 a 20 anos com cerca de 19% dos participantes.

Em relação ao tratamento dado às narrativas enviadas no gênero carta e vídeo, elas foram analisadas a partir de seus conteúdos. Não foi definida nenhuma categoria *a priori*. Para a análise do conteúdo fiz uma leitura minuciosa de todas as 16 cartas e observei com atenção todos os 22 vídeos. A partir da escrita e da fala dos educandos foram emergindo as categorias que consegui identificar até o momento. Considero que algumas categorias estão mais próximas de metáforas, pois busquei manter a “boniteza” da fala dos educandos que se expressam com muitas metáforas.

Os dados obtidos neste estudo, indicam a necessidade de trabalho remunerado para sustento próprio ou da família como fator quantitativamente mais mencionado para o distanciamento da escola na idade prevista pela legislação. Esse resultado coincide com outras pesquisas realizadas na área. Os estudantes deste estudo indicam com frequência o “trabalho na roça”, o que revela a situação do estado da Paraíba, no qual, de acordo com dados da Fundação Abrinq, 6,6% da população entre 5 e 17 anos exerce alguma atividade laboral, o que corresponde a quarta pior taxa do Brasil e a segunda pior da região Nordeste.

Os resultados obtidos neste estudo apontam para o vínculo perverso do distanciamento da escola com o trabalho infantil que perpetua a pobreza. A necessidade de trabalhar para a renda doméstica afasta crianças na faixa etária prevista pela legislação como ideal para a escolarização e os encaminha para o mundo trabalho, no qual dificilmente conseguirão uma boa remuneração permanecendo na linha da pobreza.

Apesar do trabalho ser quantitativamente o fator que mais justificou o afastamento escolar dos participantes deste estudo, outros motivos também foram identificados, como distância da escola e do local de moradia, casamento precoce, conteúdos escolares sem vínculo com a realidade local.

A motivação para o retorno aos estudos situa-se em torno da melhora de oportunidades na vida em geral, seguida pela melhoria no mercado de trabalho, na tentativa de garantir o emprego ou alcançar uma remuneração que assegure o sustento pessoal ou familiar. Também são motivações para o retorno o desejo de

aprender a ler, escrever e contar, para fazer o uso da leitura, escrita e cálculos em seus contextos sociais.

Essas foram algumas constatações possíveis durante a realização deste estudo até o momento. Procurei essas constatações para melhor conhecer a modalidade EJA, não para me adaptar, mas para intervir na realidade em favor da inclusão social e dos educandos trabalhadores da modalidade EJA, contra a exclusão e as mais diversas formas de opressão, contribuindo para aguçar a esperança e destacar que a modalidade EJA reconquista sonhos e valores de educandos e educadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. IN: IRELAND, Timothy; VÓVIO, Cláudia (orgs.). **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC/SECAD, RAAAB, 2005. p. 221-232.

BRASIL/MEC/SECADI. **Alunos e Alunas da EJA.** Coleção Trabalhando a Educação de Jovens e Adultos. 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193)

_____. **Resolução n. 3, de 2010.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Disponível em: <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 set. 2017.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 35, n. 21, P. 2010-215, mai./ago. 2009.

DUARTE, Cláudia Costa. **O movimento dos fóruns de eja**: história de construção coletiva da política pública de EJA. João Pessoa: UFPB/ Cátedra Paulo Freire, 2010.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, R. F. **Causas da evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. Distrito Federal: Universidade de Brasília, dezembro, 2013.

FGV/CPDOC. Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário Temático**. Mobral. Verbete. s.d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>
Acesso em: 15 out. 2017.

FUNDAÇÃO ABRINQ. A criança e o adolescente nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). São Paulo: Fundação Abrinq, 2017. Disponível em: https://issuu.com/fundacaoabrinq/docs/publica____o_a_crian__a_e_o_adolesc.
Acesso em: 2 nov. 2017.

FURTADO, Quêzia Vila Flor. **Jovens na Educação de jovens e Adultos – Produção do Fracasso**. Editora do CCTA. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social e educação comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. p. 1-8

_____. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCÉS, Mario D. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 77-91.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Paraíba atende 169.830 pessoas na Educação de Jovens e Adultos em 2015**. Disponível m: <http://paraiba.pb.gov.br/paraiba-atende-169-830-pessoas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-em-2015/>. Acesso em: 5 de outubro de 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **População, 2017**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

IRELAND, Vera Esther Jandir da Costa; IRELAND, Timothy Denis. Educação Supletiva e Educação Popular: expressões de práticas de Educação de Adultos. **Em Aberto**, Brasília, 1983.

MEC. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília: MEC, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC/SECAD, ANPED, 2005. p. 61-84.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 91 - 103.

PRESTES, Emília Maria da T.; SOUSA, Alexsandra Carvalho de; SANTANA, Kelly Ionara Andrade. Motivação e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência com o PROJOVEM. **Espaço do Currículo**, v.2, n.1, 2009. p. 96 – 122.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco Brasil, 2008.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes / Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

VALDÉS, Raul *et al* (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Goiânia: Editora UFG, 2014.

VARGAS, Jorge Osório. Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 189 – 193.

VENTURA, Jaqueline P. O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada. Dissertação. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2001.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

LEVANTAMENTO DE PERFIL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nome: _____

Ciclo: _____ Turno: _____

1. Gênero:

() Feminino () Masculino

2. Faixa etária:

() 15 a 25 anos () 26 a 35 anos
() 36 a 45 anos () Acima de 45 anos

3. Estado civil:

() Solteiro(a) () Casado(a)
() Divorciado(a) () Viúvo(a)

4. Quantidade de filhos: _____ **Netos:** _____ **Bisnetos:** _____

5. Qual é sua profissão ou qual foi sua profissão?

6. Ainda trabalha:

() Sim () Não

7. Quanto tempo ficou fora da escola? _____

8. Você gosta e sente motivado para estudar na escola?

() Sim () Não

9. Quais as habilidades desenvolvidas com melhor aprimoramento?

10. Dentre os temas/eixos listados abaixo, indique o que você tem curiosidade/desejo para complementar a sua aprendizagem, de acordo com os temas/eixos escolhidos:

() Saúde _____

() Meio Ambiente _____

() Culinária _____

() Teatro _____

() Cultura _____

Outros: _____

CARTA

João Pessoa, 18 de setembro de 2017.

Olá a todos jovens e adultos,

Tudo bem com vocês?

Me chamo Camylla Ranylly, tenho 23 anos, trabalho e estudo. No turno da manhã, das 09:00 até 13:00 horas, sou estagiária [...], em João Pessoa e tenho como supervisora [...], que talvez vocês conheçam. No período da tarde, estudo na Universidade Federal da Paraíba no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Escolhi a minha futura profissão, ser professora, pois, para mim, é descobrir saberes todos os momentos dentro da escola com os alunos e aqueles que fazem parte dela. Para mim, ser professora, é dividir experiências, quebrar preconceitos, discriminações, ensinar conteúdos, incentivar novas aprendizagens, considerar as vivências dos alunos e sempre ampliar conhecimentos para minha formação.

Apesar de estar um pouco distante, gostaria de conhecer vocês de um jeito bem simples. Eu gostaria de entender por que vocês tiveram que deixar a escola pela primeira vez? Quais foram os motivos para voltarem a estudar na escola? Vocês podem me responder de um jeito bem à vontade, podem gravar um áudio, vídeo, escrever uma carta ou um texto com palavras e imagens.

Eu agradeço a colaboração de todos e espero ansiosamente as respostas de vocês.

Abraços afetuosos,

Camylla Ranylly